

PROCESSOS FORMATIVOS DE GÊNERO EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA-BA: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

GENDER TRAINING PROCESSES IN A KINDERGARTEN IN ITAPETINGA-BA: REFLECTIONS FROM THE TEACHING INITIATION PROGRAM - PIBID FROM THE SOUTHWEST BAHIA STATE UNIVERSITY

Nakson Willian Silva Oliveira 1

Jorsinai de Argolo Souza 2

Silvia Regina Marques Jardim 3

José Valdir Jesus de Santana 4

Maria de Fátima de Andrade Ferreira 5

Resumo: Este artigo focaliza os processos formativos e sua interface com as relações sociais de gênero em uma escola de educação infantil, e teve como ponto de partida as experiências adquiridas por meio de vivências no Programa de Iniciação à Docência – PIBID - da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga, no Subprojeto Pedagogia e Linha de Ação Educação Infantil. A experiência foi desenvolvida em uma das turmas de uma escola municipal de educação infantil situada em Itapetinga-BA. Buscamos refletir acerca da prática docente e suas implicações nos processos formativos de meninos e meninas, além de evidenciar e discutir a importância de intervenções realizadas com as crianças por meio de planejamentos que abordaram a temática relações sociais de gênero. Optamos, neste estudo, pela metodologia qualitativa descritiva, combinada com a técnica de observação participante e com registros em diário de campo. Os resultados demonstraram como a professora regente da turma contribuía com a reprodução e reforço de práticas sexistas para a segregação entre meninos e meninas, por meio de distintos mecanismos que serviam às normas hegemônicas de gênero em nossa sociedade, ao demarcar lugares, modos e limites diferenciados, tendo o sexo biológico como critério para tais práticas.


Palavras-chave: PIBID. Prática Docente. Relações Sociais de Gênero.



Abstract: This article focuses on formative processes and their interface with gender social relations in a preschool, and had as starting point the experiences gained by through experiences in the Program of Teaching Initiation - PIBID - of the State University of Southwest Bahia in Itapetinga, in the Pedagogy and Education Action Line Subproject Children's. The experience was developed in one of the classes in a municipal school of kindergarten located in Itapetinga-BA. We tried to think on the teaching practice and its implications for the training processes of boys and girls, as well as highlighting and discussing the importance of interventions with children through addressed the theme social gender relations. In this study, we opted for the methodology descriptive qualitative method, combined with the participant observation technique and with field journal. The results showed how the class's conducting teacher contributed for the reproduction and reinforcement of sexist practices and the segregation between boys and girls, for different mechanisms that served the hegemonic norms of gender in our society by demarcating different places, modes and limits, with biological sex as criterion for such practices.

Keywords: PIBID. Teaching Practice. Gender Social Relations. PIBID. Teaching Practice. Gender Social Relations.

1 Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4256224861657936>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9210-4813>. E-mail: naksonoliveira@hotmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3573174132125435>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9592-514X>. E-mail: naiargolo@hotmail.com



- 
- 3** Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UESB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6176182159222282>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7454-9077>. E-mail: silvia.jardim@hotmail.com
 - 4** Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UESB) e Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5087472600101533>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-2562>. E-mail: jsantana@uesb.edu.br
 - 5** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutora em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UESB) e Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9173104914920572>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4094-6741>. E-mail: mfatimayago@hotmail.com
- 

Introdução

Este artigo focaliza os processos formativos e sua interface com as relações sociais de gênero em uma escola de educação infantil no município de Itapetinga-BA, e teve como ponto de partida as experiências adquiridas por meio de vivências no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Itapetinga, no Subprojeto Pedagogia e Linha de Ação Educação Infantil.

Antes de adentrarmos a discussão teórica e apresentação dos dados empíricos deste artigo, ressaltamos nestas apresentações preliminares que entendemos as escolas de educação infantil como espaços onde crianças passam grande parte do tempo em contato com outras crianças, mas também com adultos e, desta forma, as consideramos como um dos espaços educativos mais importantes para o desenvolvimento humano e convivência social. Para Vianna e Finco (2009), é nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio, em suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação. Trata-se de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas, com espaços, tempos, organizações e práticas construídas no seio das intensas relações entre crianças e entre crianças e adultos.

Por outro lado, pautados em diversos autores (as), tais como, Auad (2018), Finco (2012, 2011), Furlani (2010), Guizzo (2007), Felipe e Guizzo (2013), Sabat (2007), Louro (2015, 2012, 2000), Meyer (2015, 2011, 2000), Corsino e Auad (2012), dentre outras(os), também compreendemos que esses espaços têm desempenhado papéis de destaque no que tange à produção de corpos educados que correspondem às expectativas culturais em torno dos ideais nos modos de se comportar adequadamente, seguindo os padrões estabelecidos e aceitos socialmente para meninos e meninas. Nessa linha de pensamento, quando consideramos a problemática das relações de gênero na educação infantil, entendemos que por meio de modos como são organizados os espaços e tempos, os conteúdos, os símbolos, as formas de conceber a disciplina e indisciplina, professores e professoras parecem ainda não garantir às crianças pequenas alguns princípios tais como o acesso aos processos de apropriação da autonomia, convivência e interações com outras crianças, respeito, liberdade, bem como outros aspectos essenciais ao desenvolvimento infantil. Nesse sentido, essas práticas educativas têm contribuído com a (re) produção de estereótipos, rivalidades, e práticas de exclusão, além de contribuir para a perpetuação e até mesmo para o agravamento das desigualdades de gênero na sociedade.

Seguindo as considerações apontadas, temos como propósitos principais a reflexão acerca da prática docente e suas implicações nos processos formativos de gênero de meninos e meninas. O ponto de partida foi o trabalho desenvolvido no PIBID em uma escola municipal de Itapetinga, em uma turma de educação infantil. Procuramos evidenciar e discutir intervenções realizadas com as crianças da turma por meio de planejamentos abordando a temática relações sociais de gênero. Acrescentamos que, por questões éticas, não citaremos o nome da escola e nem dos seus sujeitos.

Para a construção deste artigo, optamos, inicialmente, em tecer considerações acerca das pesquisas que discutem a relação entre gênero e educação para melhor situarmos a discussão posterior. Na sequência, apresentaremos as orientações teórico-metodológicas empregadas na investigação. Faremos ainda uma breve apresentação sobre as propostas do PIBID da UESB, bem como sobre a Linha de Ação Educação Infantil. Por meio de registros de diário de campo e observação participante, apresentaremos o material empírico coletado na escola. E, no tópico posterior, serão evidenciadas as ações realizadas na turma estudada, por meio de planejamentos com conteúdos que abordam a discussão sobre gênero. Nas considerações finais, retomamos os acontecimentos empíricos junto às reflexões acerca da formação inicial proporcionada pelo PIBID e também sobre as práticas e formação continuada de professoras (es) que atuam em escolas de educação infantil.

O conceito de gênero e sua contribuição para análise dos processos formativos escolares

Com a intencionalidade de provocar maiores aproximações entre a discussão acerca da formação inicial proporcionada pelo PIBID e da prática docente frente aos processos formativos de gênero, reunimos e discutimos algumas pesquisas que têm sido desenvolvidas sobre a temática que relaciona gênero e educação e que demonstram como as escolas, por meio de múltiplos mecanismos pedagógicos, atuam na produção de estereótipos ou normatização de comportamentos produzidos a partir da diferença sexual e que vão delimitando os lugares e as potencialidades de cada indivíduo desde os seus primeiros contatos em escolas de educação infantil.

O conceito de gênero aqui empregado surge a partir de estudos de teóricas feministas que, desde as suas origens, buscaram contestar concepções essencialistas presentes em distintas sociedades que posicionam homens e mulheres em lugares desiguais. Scott (1995), em seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* apresenta duas definições: “gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. [...] o gênero é uma forma primeira de dar significado às relações de poder” (p. 86). Diante disso, gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). Trata-se, grosso modo, do sexo social que vai definir modos de ser esperados para os indivíduos dentro de uma cultura ou de um contexto social. O sexo social vai estabelecer, ao longo da vida do indivíduo, características, gostos, comportamentos, habilidades (por exemplo, nas carreiras) que vão sendo inculcadas nas mentalidades como sendo algo natural, dado. Um exemplo banal é atribuir à figura feminina, características como docilidade e à masculina agressividade. A partir da justificativa do que “é natural” para este ou aquele indivíduo, surgem os estereótipos ou padrões demarcando os papéis sociais. O sexo social define o homem e este deve corresponder às expectativas sociais e a principal delas é a de ser o provedor, assumir cargos de sucesso e de liderança. À mulher cabem profissões ligadas à ideia do cuidar. Fugir dos padrões significa enfrentar uma série de discriminações. Atentar para o gênero significa respeitar as diferenças e desconstruir estereótipos.

O século XXI traz muitas mudanças nas mentalidades, como por exemplo, as conquistas femininas de votar e ser votada, liberdade para optar entre casar, divorciar ou se manter solteira. Porém, há muito a ser conquistado. A violência doméstica é um desses desafios. Outros avanços está em pensar nas masculinidades (no plural) em que novas masculinidades acreditam ser beneficiárias do feminismo, pois os libertam e esses homens passam a reivindicar direitos, como de compartilhar o cuidado. Em contraponto, existe uma masculinidade hegemônica que usa a violência para manter sua supremacia: violência contra mulheres e contra outras formas de masculinidade (MARÍN, 2018). Assim, ao compreender o gênero como conceito construído histórica e culturalmente em torno do que é biológico (sexo) nos ajuda a questionar normatizações e direcionar o olhar para as desigualdades construídas em torno da diferença. Gênero traz consigo outras marcas sociais que naturalizam as desigualdades nas relações, como classe social e a raça. Por limites desse texto, vamos nos deter as diferenças de gênero no processo de educação, uma vez que a educação e seus diversos mecanismos reforçam e legitimam as fronteiras desiguais estabelecidas para meninos e meninas.

Auad (2018) apresenta ideias que nos possibilitam melhor compreender o significado desse conceito atrelado aos processos de formação:

As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. As características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, as características e diferenças anatômicas são enxergadas, percebidas, valorizadas de modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero socialmente construídas (AUAD, 2018, p. 22).

Entendemos, assim, que o gênero enquanto categoria de análise agrega uma vasta diversidade de estudos que podem ser aplicados em muitas áreas, e assim também se aplica à educação escolar. Com base nas definições apresentadas por Scott (1995), Corsino e Auad (2012) compreendem que a abordagem de gênero é carregada de significados para o tratamento das questões que envolvem as práticas escolares, pois, a partir dessa categoria, é possível perceber e analisar aspectos relacionados aos modos como as diferenças entre meninas e meninos são criadas, potencializadas e hierarquizadas no cotidiano escolar. Como afirma Auad (2018, p. 19), as “[...] relações vão ganhando a feição de naturais de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas”.

Nesse sentido, para pensarmos as possibilidades de leituras na relação entre gênero e educação infantil, é necessário considerarmos a escola como uma instituição potencialmente capaz de disseminar os mais variados valores morais, produzir normas e costumes que têm por objetivo a formação de meninos e meninas. Assim, ela age, muitas vezes, como reprodutora das representações de gênero hegemônicas que foram socialmente naturalizadas e que são reafirmadas em vários espaços sociais como forma única de comportamento e relações (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

A escola é uma das instâncias sociais que tem se apresentado como um forte mecanismo no que tange às normatizações bem como aos disciplinamentos dos corpos que buscam definir o que seria, em nossa sociedade, o masculino e o feminino. Com isso, ela, de modo geral, tem sido um espaço que não disponibiliza outras formas de se pensar masculinidades e feminilidades, estando preocupada apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como “referência”, reforçando o modelo binário e, dessa forma, tudo o que se distanciar das normas impostas poderá ser interpretado como desviante e anormal, posto que “as representações hegemônicas de gênero [...] fixaram os padrões a partir dos quais se instituiu o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida” (MEYER, 2000, p. 152-153).

Conforme Louro (2000, 2012), os processos de escolarização, desde sempre, estiveram ativos na vigilância, no controle, na moldagem, na correção, e na construção dos corpos humanos e, dessa forma, atuaram (e ainda continuam a atuar) na produção de desigualdades. “Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização” (LOURO, 2012, p. 61). Nessa mesma perspectiva, segundo Meyer e Soares (2013),

Desde a sua constituição, a escola moderna é marcada por diferenças e está implicada, também, com a produção dessas diferenças. Embora não seja possível atribuir a ela toda a responsabilidade pela construção das identidades sociais, ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais (MEYER; SOARES, 2013, p. 8).

Seguindo essa lógica, a linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício de poder. Os comportamentos de gênero são julgados e moldados constantemente na nossa cultura. Dentro das escolas, professores (as), funcionários (as), diretores (as) etc., por meio de uma lógica binária, dizem como uma criança deve se comportar a partir da diferença sexual. Exemplos não faltam: elogios ao caderno limpo e letra bonita da menina; justificativa da indisciplina do menino por ser “menino”, classificação de brinquedos etc. Tais comportamentos são “corrigidos” ou pontuados por qualquer pessoa: pelo (a) professor (a), pelos pais, pela pessoa que trabalha na cantina, ou mesmo pelas próprias crianças (LOURO, 1997).

Por outro lado, também partimos do pressuposto de que a escola, para além da reprodução e legitimação de comportamentos padronizados, possui o poder de superar desigualdades e combater diversas formas de violências. Por isso, a formação de professores deve assumir o compromisso com o respeito e com a valorização das diferenças em prol de uma sociedade mais humana, mais justa e que defenda a vida na sua dimensão mais plural. A escola é um dos principais

meios de mobilidade social e, como diz Freire (2005), pode ser libertadora, uma vez que ela tem o poder de conscientizar, modificar mentalidades e emancipar seus sujeitos.

Metodologia

A construção deste artigo se deu a partir de recorte temático do relatório final elaborado ao término de pesquisas e experiências vivenciadas no PIBID. Para o processo de seleção do material empírico contido no relatório, foi realizada uma análise minuciosa do seu conteúdo (que abordava também outras questões) e, posteriormente, foram extraídas situações de campo relevantes à reflexão da temática aqui apresentada. Assim, escolhemos quatro situações para fins de discussão e análise que explicitaram questões relacionadas a gênero, envolvendo a professora e as crianças da turma. O olhar direcionado para as relações sociais de gênero ocorreu desde o primeiro contato com os sujeitos, e os dados expostos neste estudo foram produzidos por meio de observação direta e participante e registros em diário de campo, dos movimentos e temporalidades cotidianas vivenciadas pela pesquisa, inclusive, em momentos de regências de atividades na escola, campo de investigação e da docência do PIBID.

As anotações de campo (TRIVIÑOS, 1987), de natureza descritiva, foram utilizadas pela pesquisa para registrar ações, atitudes, comportamentos referentes à prática docente e suas implicações nos processos formativos de meninos e meninas, além de evidenciar as intervenções realizadas com crianças da turma observada por meio de planejamentos elaborados pelas professoras para discutir temáticas sobre relações de gênero. De acordo com Triviños (1987) e Minayo (2009), do ponto de vista de sua natureza esta pesquisa se classifica como pesquisa de campo e, em relação aos seus objetivos, classifica como descritiva e qualitativa, por ser este o tipo de pesquisa que o pesquisador não interfere nos fenômenos e/ou fatos, mas observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, sua tarefa é de descrever as características do objeto de estudo, tendo a preocupação de classificar, explicar e interpretar os fenômenos e/ou fatos que ocorrem. E quanto à forma de obtenção de dados, é definida como bibliográfica, uma vez que se utilizou que fontes publicadas em papel.

De acordo com Lüdke e André (2013), as observações nas pesquisas em educação, de natureza qualitativa, ocupam lugar privilegiado diante das possibilidades que oferecem à pessoa pesquisadora, especialmente devido ao contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado. Nesse sentido, durante os contatos com a escola, direcionei os meus sentidos para o cotidiano da turma pesquisada, buscando focalizar os discursos e interações entre as crianças e entre as crianças com a professora; à organização da sala; aos jogos, brincadeiras e brinquedos; às estratégias pedagógicas e atividades utilizadas em sala de aula e também nos espaços externos. O horário reservado à recreação e merenda também foram observados e registrados em diário de campo. Minayo (2009, p. 71) também informa que o principal instrumento de quem realiza observações é o diário de campo. Nas definições da autora, esse instrumento nada mais é que um “caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal [...] em suas várias modalidades”. Portanto, com as anotações descritivas, buscamos registrar a percepção do vivido, de modo a relatar as situações observadas.

Ressaltamos ainda que, a fim de desnudarmo-nos de engessamentos teóricos, optamos por apresentar uma discussão teórica sustentada por diversos campos de saberes que se complementam, a exemplo dos estudos culturais, de gênero, feministas e pós-estruturalistas, uma vez que acreditamos, esse aporte teórico contribui para a reflexão sobre a positividade da diferença e sobre a importância da desconstrução de paradigmas para a produção de instâncias sociais que valorizem a diversidade.

O PIBID da UESB e a Linha de Ação Educação Infantil

As atividades do PIBID da UESB da Linha de Ação Educação Infantil aconteciam semanalmente. Às quartas-feiras eram realizados os momentos de formação com o objetivo de pensar a articulação

entre teoria e prática necessárias à formação docente, a fim de elevar a qualidade das ações futuras a serem desenvolvidas na escola. Participavam dessas reuniões a coordenadora, supervisoras e bolsistas e se tratavam de um tempo e de um espaço importantes para avaliar e refletir acerca do trabalho desenvolvido e para planejar metas e ações que visavam organizar o processo didático-pedagógico que pretendíamos implantar. Às quintas-feiras, eram realizadas observações e regências na escola municipal parceira (das 7:00 às 9:20h, acontecia a regência das atividades planejadas e das 9:40 às 11:45h, aconteciam as observações em sala de aula). A respeito desses momentos, a intencionalidade era proporcionar aos bolsistas a inserção no cotidiano da escola, o que resultava em oportunidades de criação e de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Tratava-se, assim, de um processo reflexivo e ativo cujo intuito era vislumbrar alternativas para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem da turma. Além disso, a intenção era também contribuir no processo de formação continuada dos professores da escola parceira, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Ao longo do período de duração da bolsa¹, foi possível também a participação junto as professoras, coordenadora e diretora da escola nos planejamentos coletivos, que aconteciam a cada duas semanas. Esses momentos foram importantes para que pudéssemos discutir, bem como contribuir com ideias a serem agregadas aos planejamentos das professoras da escola. Cabe destacar que as informações empíricas deste artigo dizem respeito ao acompanhamento do trabalho de apenas uma professora da escola durante dois anos letivos.

Diante das múltiplas situações observadas no cotidiano da escola, muitas delas puderam se tornar objetos de reflexões e intervenções, uma vez que as ações do PIBID-UESB da Linha de Ação Educação Infantil têm se configurado nos seguintes termos: investigar as concepções presentes no contexto socioeducativo da escola parceira para identificar elementos do currículo e da prática pedagógica que necessitam de intervenção didática; analisar e discutir práticas didático-pedagógicas, articuladas com a experiência dos professores e supervisores das escolas parceiras, ampliando o diálogo com a comunidade escolar e os saberes sobre a escola; aprofundar a leitura e a discussão de referenciais teóricos relacionados à Educação Infantil (Antropologia da criança e Sociologia da infância); políticas voltadas para a Educação Infantil; estudos da infância e da formação docente; questões éticas que envolvem pesquisas com crianças; produção de instrumentos didático-pedagógicos, tendo em vista contribuir na reorganização curricular e didática das escolas parceiras.

Nesse sentido, como exemplos de intervenções vistas como necessárias às questões socioeducativas e com estreitas aproximações com a ludicidade, buscamos planejar e intervir por meio de distintas estratégias pedagógicas e conteúdos em favor, por exemplo, do combate à violência, das questões relacionadas às diversidades étnicas e raciais, da conscientização ambiental, das aproximações e vivências culturais por meio de músicas, cirandas, artes plásticas, poesias, poemas, dentre outras. Além das questões apresentadas, um aspecto que nos chamou muito a atenção, desde os primeiros contatos com a turma, foi em relação aos “problemas de gênero”, que se mostraram presentes já no primeiro dia de observação realizada em sala de aula.

Observações, registros e experiências na escola sob a ótica do gênero

Ao adentrarmos à sala de aula pela primeira vez, a impressão foi a de estar em um ambiente nitidamente marcado por símbolos e cores que serviam para informar objetos e lugares pertencentes a cada “sexo” (aqui, utilizamos a palavra sexo no sentido biológico, ou seja, o que determina o que são “o menino” e “a menina”). Havia, por exemplo, logo na entrada da sala de aula, os chamados cantinhos do brincar, compostos por uma variedade de brinquedos. Ao lado direito, próximo à mesa da professora, ficava o “cantinho dos meninos”, composto por uma caixa forrada em material TNT azul e um grande balde que comportava outra parte dos brinquedos dos meninos (carros, caminhões, aviões, bonecos, bolas, dentre outros brinquedos). E, no lado oposto, próximo ao espaço da leitura, havia também o “cantinho das meninas”, composto por uma variedade de

¹ O vínculo estabelecido entre o bolsista com o PIBID foi iniciado no mês de abril de 2015 e estendido até agosto de 2016, totalizando 680 horas de atividades.

brinquedos (fogão, panelas, bonecas, ursos, etc.) guardados em uma caixa de igual medida a dos meninos, mas diferenciada pelo forro de TNT em cor rosa. Além desses marcadores, havia também um mural confeccionado em material emborrachado, usado pela professora para fazer a chamada (registro de frequência), confeccionado com as cores rosa e azul. No lado azul do mural, ficavam as fichas com os nomes dos meninos e, no lado rosa, os nomes das meninas.

Esses cantinhos, demarcados por caixas forradas com a cor rosa e a cor azul, assim com a organização de brinquedos considerados apropriados para o uso de meninos ou para meninas, atuam como uma “pedagogia cultural”, na medida em que, por exemplo, no imaginário social, há uma associação entre fogão e coisa de mulher, posto que, neste mesmo imaginário, ainda opera a assertiva de que “lugar de mulher é na cozinha, pilotando um fogão” (FINCO, 2012).

Logo nos primeiros dias de observação, fui surpreendido com uma situação envolvendo relações de gênero quando, enquanto eu observava as pinturas das crianças sobre as mesas, fui chamado por um menino que fazia uma atividade de pintura com diversos lápis coloridos. Ao me aproximar, ele fez as seguintes perguntas: “- *Tio Nakson, posso pintar esta parte do meu desenho com esta cor?*” (mostrando um lápis de cor vermelho). Respondi que sim, e que poderia usar todas as cores que quisesse no desenho. O menino continuou: “*Tio, mas esta cor é quase como está*” (comparando o lápis de cor vermelha com outro lápis de cor rosa escuro). O menino completou: “*Tio, esta cor (rosa) é cor de mulher e homem não pode pintar com esta cor.* (Diário de Campo, 13/12/2015).

Uma situação bem similar à relatada acima foi evidenciada por Oliveira (2019) em sua dissertação de mestrado ao pesquisar relações sociais de gênero por meio de crianças. O autor, mesmo tendo notado alta predominância da cor vermelha nos brinquedos, utensílios e roupas de meninos sem que eles demonstrassem rejeição à esta cor, constatou que pinturas com lápis de cor vermelha costumavam ser evitadas por um dos meninos porque havia, entre os lápis vermelhos, alguns com tonalidades mais fracas, causando aproximações com a cor rosa quando pressionados no papel em momentos de pintura.

O motivo dessas rejeições à cor rosa, que também estão enraizadas em tantas outras culturas e sociedades, pode ser explicado por Belotti (1975) e Whitaker (1988) quando lembram que meninos e meninas aprendem a diferenciar e se identificar com determinadas cores desde a mais tenra idade, pois mesmo antes do próprio nascimento, o (a) bebê já tem à sua espera o enxoval e uma variedade de outras coisas com as cores adequadas ao seu sexo. Esses enxovais, quando comprados antes do nascimento da criança que não teve o sexo revelado, devem ser de cores que sirvam tanto para o menino como para a menina, “mas o cor-de-rosa fica de antemão rigorosamente excluído” (BELOTTI, 1975, p.25). Seguindo essa linha de pensamento, torna-se claro que muitos comportamentos e preferências são aprendidos por meninos e meninas desde as idades mais precoces, quando aprendem diferenciar os atributos femininos e masculinos, assim como o uso adequado das cores, das companhias, dos brinquedos produzidos e dos lugares sociais destinados a cada sexo. Nesse sentido:

A afirmação de que a menina tem de usar o rosa e o menino o azul extrapola a questão ligada ao gosto pessoal por cores. Essa questão é eminentemente social, pois se aprende, desde muito cedo e no decorrer da vida, que essas cores identificam os meninos e as meninas. Essas cores produzem marcas identitárias, não permitindo pensar em outras formas de se fazer homem e de se fazer mulher. Ao contrário, demarcam a única forma legítima de ser masculino e de ser feminino (XAVIER FILHA, 2012, p. 635).

A cultura das crianças que ingressam na vida escolar é, antes de tudo, constituída por experiências vividas no âmbito da família, por meio da mídia e das diversas instâncias sociais. Como as relações de gênero estão imbricadas nas relações que os sujeitos estabelecem na sociedade, a família e a escola se destacam na produção de comportamentos adequados ou esperados sobre ser menino ou ser menina, homem ou mulher, o que faz com que eles e elas internalizem e reproduzam

tais representações em sua infância (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016). É nesse sentido que Meyer (2000, p. 152-153) afirma que essas representações hegemônicas de gênero “[...] fixam padrões nos quais se institui o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida”.

As crianças iniciam a vida escolar, mas já trazem para a sala de aula uma bagagem de conhecimentos e experiências adquiridas em outras instâncias sociais. A turma observada não foi diferente: trazia consigo uma gama de normatizações de gênero. Observamos muitas situações que acabavam sendo potencializadas pela professora, pois, assim como a organização dos espaços da sala de aula, os usos dos tempos também eram feitos seguindo as mesmas práticas de separação por sexo. Isso pode ser constatado ao longo dos 14 meses de acompanhamento do trabalho dessa professora, quando presenciamos, a cada semana, o modo como as crianças eram separadas por sexo quando tinham que executar as mais variadas e simples atividades. Formavam-se, sob as ordens da professora, filas de meninos e filas de meninas quando saíam da sala para lavarem as mãos no banheiro, no momento que antecedia a chegada do lanche; para pegarem a merenda que era servida pela professora dentro da sala; para pegarem ou entregarem os cadernos na mesa da professora, e até mesmo para brincarem. Contudo, conforme pontua Louro (1997), e assim mostraremos a seguir, os sujeitos não são completamente passivos às imposições externas. “Ativamente eles [mas também elas] se envolvem e são envolvidos [as] nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (p.61).

Em uma das situações observadas, no momento em que as crianças estavam divididas e posicionadas em filas distintas para pegarem os cadernos, um dos meninos entrou, por descuido ou não, na fila das meninas. Ao notá-lo na fila “errada”, lhe foi chamada a atenção pela professora da seguinte forma: *-Você é menina?* Ele, constrangido, sinalizou com a cabeça que não. E, pela reação, demonstrou não perceber o motivo da pergunta feita pela professora, ou seja, nem percebeu o seu “erro”. Ao continuar na fila, a professora, então, completou: *- E porque você está na fila das meninas? Saia agora desta fila e vá para a fila dos meninos!* (Diário de Campo, dia 21/10/2015).

Para Felipe e Guizzo (2013), algumas professoras, de forma intencional ou não, reproduzem desigualdades de gênero existentes na sociedade, fazendo com que meninos aprendam desde cedo que a companhia das garotas pode ser algo que os inferioriza, desvalorizando-os socialmente. E, no agravamento dessa situação, em muitos casos, as professoras acabam por reforçar essa separação na medida em que propõem atividades diferenciadas para ambos, além de estabelecer dinâmicas de trabalho baseadas em disputas entre grupos de meninos e meninas. As autoras completam:

Em vez de proporcionar atividades que estimulem uma maior integração e cooperação entre crianças dos dois sexos, acabam por rivalizá-las ainda mais. Assim, meninos e meninas seguem suas vidas aprendendo que devem estar em mundos separados, que suas experiências não devem ser compartilhadas com o que consideram o sexo oposto (FELIPE; GUIZZO, 2013, p. 34).

Muitas dessas situações envolvendo as separações feitas pela professora também puderam ser notadas e registradas durante os momentos de brincadeiras. Na escola, em dias chuvosos, era comum a suspensão do momento do recreio (que tinha duração de 20 minutos) na área descoberta do pátio, a fim de evitar, principalmente, as quedas devido ao piso escorregadio. Em um desses dias, a professora pediu às meninas que fossem para uma sala ao lado (sala de jogos e TV). Logo após, levou a caixa rosa de brinquedos para que pudessem brincar. Já em relação aos meninos, a professora pediu que eles ficassem em um espaço aberto (um corredor largo e comprido), na frente da sala de jogos/TV e, de igual modo, entregou-lhes a caixa azul. Aproveitei desse momento para, além de observar as crianças brincando, conversar com a professora que, em estado de vigília, posicionou-se por todo o tempo na porta.

Podemos refletir acerca dessa situação ajudados (as) por Louro (2012, p. 62), ao informar que, “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode

(ou não pode) fazer, ela separa e institui, informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Ademais:

[...] se múltiplas instância sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia [...] do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou jeitos de viver [...] seu gênero (LOURO, 2015, p. 25).

Ainda de acordo com a última situação relatada, podemos notar que é possível que haja, por parte da professora, concepções acerca da passividade como característica “natural” e constituinte da personalidade de meninas, ao merecerem espaços fechados, menores, mais seguros. Afinal, como produto da nossa e de tantas outras culturas, entende-se que as meninas, em sua natureza, optam por brincadeiras menos agressivas de que os meninos. Por outro lado, aos meninos, os espaços devem ser abertos para correrem, jogarem bola, empurrarem seus carrinhos e colocarem seus aviões para voarem.

Para Xavier Filha (2011),

[...] o que se observa é que as representações de gênero estão fortemente carregadas com o que se espera convencional e historicamente das meninas: delicadeza, submissão, doçura, além de sensualidade e ousadia. Dos meninos espera-se: valentia, coragem, fortaleza [...]. São eles que desbravam o espaço público, em detrimento das meninas, às quais ainda se reservam os espaços privados e domésticos (XAVIER FILHA, 2011, p. 601).

Essas naturalizações podem ser desconstruídas, pois são aprendizados construídos por mecanismos sociais e não dependem da variável biológica. Interessante a afirmação de Wenzel (2005), quando explica que as diferentes formas pelas quais nos relacionamos com o tempo e com o espaço não são formas universais, mas aprendidas e construídas, imbricadas de sentidos de acordo com a sociedade onde nos encontramos. Portanto, é o social e não o biológico que determina os lugares, as características, as habilidades de cada indivíduo que é uma fabricação produzida pela sociedade a partir do que ela deseja e os processos de educação (formal e informal) estão a serviço dessa sociedade ao moldar e disciplinar os corpos e isso se dá por meio de práticas discursivas e disciplinares que vão normatizando e, conseqüentemente, naturalizando as regras. Convém lembrarmos com Connell (1995, p. 189) quando afirma que, “se o gênero é um produto histórico, então ele está aberto à mudança histórica. Se quisermos que essa mudança se torne consciente e aberta ao controle democrático, então precisamos saber como o gênero é moldado e como ele pode ser re-moldado”.

Em relação a essa gama de representações desejáveis para a constituição da identidade e práticas diferenciadas para meninos e meninas, Vianna e Finco (2009, p. 273) também apontam que “se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho”. As afirmações das autoras podem ser aplicadas a um momento quando um dos meninos da sala (João) chegou à sala de aula atrasado e chorando, mas silenciosamente. A professora, então, ao notá-lo, e ao mesmo tempo ocupada enquanto desenvolvia uma atividade com as crianças sentadas ao chão, por meio de uma rima cantada e rapidamente improvisada, lhe recebeu da seguinte forma: “*João, não chore não... Venha para a roda, João! João precisa comer muito feijão, para deixar de ser chorão, e virar machão!*” (Diário de Campo, 17/09/2015). Quando questionado pelo bolsista sobre o motivo do choro, João disse estar chorando porque não queria estar na escola; queria estar com a mãe que havia acabado de lhe deixar na porta da sala. Nesta

situação, torna-se claro que “há uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil visto ser ela uma espécie de garantia para a masculinidade adulta” (FELIPE; GUIZZO, 2013, p. 34).

Voltando aos momentos de brincadeiras, outra situação nos chamou a atenção quando, após o recreio, a professora anunciou para as crianças o momento do brincar que, naquele dia, também devido à chuva, aconteceu dentro da sala de aula, nos “cantinhos do brincar”. A professora, com um giz branco que utilizava para escrever no quadro negro, fez um risco no chão da sala, dividindo em duas partes, e disse: - *Os meninos vão brincar neste lado e as meninas vão brincar naquele lado*. E assim as crianças fizeram durante todo momento de brincadeira. No entanto, um dos meninos que costumava brincar em outros momentos também junto com as meninas, enquanto empurrava um avião no chão, acabou por atravessar a fronteira criada pela professora. A professora, ao notar que o menino estava no lado proibido, brincando com as meninas, disse: - *Volte para o lado dos meninos! E se você sair de lá, eu vou te colocar para sentar na cadeira para brincar sozinho!* (Diário de Campo, dia 12/07/2016).

Finco (2012) tem realizado pesquisas sobre crianças em escolas de educação infantil que transgridem às fronteiras (ou normas) de gênero. Em uma dessas pesquisas, ela apresenta reflexões sobre a construção da identidade de gênero na infância e analisa as interações entre professoras e crianças, especialmente com as que transgridem os padrões desejáveis pelas professoras. Constatou que as crianças se tornam “vigiadas” e sobre elas recaem severas tentativas de disciplinarização que intencionalizam recolocá-las nas normas e padrões da normatividade. Trata-se, de acordo com as palavras da autora, de:

[...] um processo de socialização de gênero que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual que diz respeito às experiências vividas por meninas e meninos. Assim, trata-se de uma relação – caracterizada por uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos de meninas e meninos – forjada por práticas e estratégias de organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. Um ato disciplinar que separa e segrega meninos e meninas, individualiza a criança que transgredir as fronteiras de gênero, tratando-a como um “caso” a ser observado, vigiado, examinado e, se possível, normatizado (FINCO, 2012, p. 48).

Com isso, as crianças que transgridem as fronteiras do gênero são abordadas na forma de um caso, ou seja, um problema que é construído tanto do ponto de vista da produtividade, do poder, quanto do saber (FINCO, 2011). Dessa forma, a diferenciação entre meninos e meninas partindo de seu sexo biológico passa a ser questionada, assim como a impossibilidade de se transitar entre gêneros.

Estar diante dessas ações, ou seja, dessas práticas “educativas” da professora, instigou o nosso desejo de intervir, passando a se tornar uma “situação problema”, no nosso ponto de vista, posto que as situações observadas serviram para que pudéssemos compreender (não mais apenas por meio da literatura que aborda a temática sobre gênero e educação) que, apesar das suas qualidades educativas para a formação humana, também servia à produção de meninos e meninas segregados sob as severas normas de gênero.

Das ações com a temática “Gênero” realizadas com a turma

Em decorrência das observações feitas sobre as práticas da professora, conforme evidenciamos em algumas situações registradas pela pesquisa, buscamos, por meio de dois planejamentos aplicados, além de fazer o movimento contrário da organização e práticas sexistas da professora, proporcionar às crianças experiências que as fizessem refletir acerca das relações sociais de gênero para, conseqüentemente, desconstruírem em algum nível, concepções e práticas herdadas socialmente de distintos meios, inclusive da escola.

O primeiro plano de intervenção foi aplicado no dia 04/11/2015. Como um dos problemas notados na turma foi o distanciamento entre os sexos, a primeira atividade aplicada foi iniciada com danças e cantigas de roda, sendo o momento organizado de forma que meninos e meninas puderam ter, além das interações dialógicas, proximidades corporais em pares e grupos mistos. Na seqüência, ainda na roda, mas sentadas, as crianças apreciaram a história “O menino Nito” (ROSA, 2002), contada por meio de livro. Este momento inicial foi finalizado com a interpretação e socialização da história feita pelas próprias crianças e, na conclusão, algumas questões foram levantadas a elas.

Em um segundo momento, as crianças confeccionaram dois cartazes com recortes e colagens de gravuras escolhidas por elas mesmas, retiradas de revistas, contendo objetos que, para elas, representavam elementos culturalmente atribuídos/pertencentes apenas a homem/menino ou a mulher/menina. Após a confecção dos cartazes, as crianças apresentaram suas produções e fizeram uma socialização após serem questionadas sobre os resultados das suas criações. Ainda nesse momento, problematizamos as representações e estereótipos de gênero evidenciados por elas.

Para finalizar as intervenções deste primeiro planejamento aplicado, com a intencionalidade de que as crianças pudessem vivenciar momentos de brincadeiras sem que houvesse segregações marcadas por grupos isolados de meninos e grupos de meninas, todos os brinquedos foram misturados no centro da sala, onde elas foram estimuladas a brincarem juntas. Além disso, foram organizadas, em outro momento, brincadeiras coletivas com a ausência dos brinquedos, as quais também possibilitaram a formação de grupos mistos e diversas interações entre meninos e meninas.

Na semana seguinte, no dia 11/11/2015, foi aplicado o segundo plano de intervenção. Em formato de círculo, sentadas, as crianças foram recebidas e convidadas a participarem de uma atividade de alongamento e relaxamento. Essa atividade foi organizada com pares compostos por um menino e uma menina, posto que nosso objetivo era fazer com que as crianças pudessem interagir com o sexo oposto. Ainda nesse espaço, mas em formato de roda de conversa, foi contada a história do livro “Príncipe Cinderelo” (COLE, 2002). Após escutarem a história, as crianças foram incentivadas a apresentarem seus pontos de vista e, em seguida, por nós, foi feito o exercício de desconstrução acerca das concepções sexistas (mas também homofóbicas) que foram apresentadas por elas, visto que o personagem Cinderelo é representado pela autora como um rapaz que, diferentemente dos seus irmãos, escapa dos padrões de masculinidade.

No último momento, em formato de círculo, sentadas no chão, todas as crianças construíram um grande cartaz intitulado “HOMENS E MULHERES TRABALHANDO”. O cartaz foi construído em dois momentos: 1) no primeiro momento, as crianças receberam imagens de revistas já recortadas, representadas com homens e mulheres trabalhando em cargos/funções que, por muito tempo e em muitos lugares, ainda atendem à divisão sexual que posiciona pessoas do sexo masculino para o exercício em cargos/funções que requerem as “consideradas” capacidades superiores (físicas e mentais), e às mulheres as capacidades “consideradas” como inferiores (cuidado e a fragilidade). Após realizarem esse primeiro momento, elas foram estimuladas a falarem se concordavam ou não com as posições ocupadas por homens e mulheres nas figuras, e por quais motivos concordavam ou não. 2) no segundo momento da atividade, as crianças receberam outras figuras, mas representadas por homens e mulheres ocupando/desempenhando cargos/funções condizentes com as demandas de igualdade de gênero no universo do trabalho.

Os modos como os as crianças reagiram às intervenções, ao que tudo indica, nos permitiram compreender através das vivências empíricas que desconstruir mecanismos de gênero já tão enraizados e que são a todo o momento (re)produzidos pela família, por diversos grupos sociais, por distintas pedagogias culturais (televisão, internet, propagandas, indústria de brinquedos, filmes e desenhos, livros didáticos, e tantos outros) e também pela própria professora, tornou-se uma árdua e desafiadora tarefa durante esses momentos de (des)construções. Além disso, constatamos que a desconstrução desses mecanismos careceria também de intervenções contínuas, afinal, com a continuidade das regências na escola, pudemos presenciar, a cada nova observação, o ciclo vicioso da professora que, mesmo após ter conhecido os planejamento acima evidenciados, bem como ter presenciado as intervenções feitas com as crianças, continuou a incorporar em suas ações, como exemplo, o uso das cores rosa e azul como marcador sexual nas caixas de brinquedos e itens

decorativos da sala, formação de filas de meninos e filas de meninas, brinquedos e brincadeiras em cantinhos separados.

Porém, é válido ressaltarmos que, desde o ato de pensar ao ato aplicar os planejamentos, corroboramos, por exemplo, com as ideias de Finco (2011, 2012) que, insistentemente em suas pesquisas, alerta para a necessidade de práticas educativas que introduzam, conscientemente, como estratégia de socialização, a meta de igualdade de gênero, visto que o sexismo afeta o desenvolvimento de meninos e meninas, inibindo muitas manifestações na infância e impedindo que se tornem seres completos. Intervir, por meio dessas ações, foi e continua sendo, além de um dever dos (as) professores (as), uma forma de contribuir com a constituição de crianças livres (ou pelo menos, mais conscientes) das amarras do sexismo. Além disso, acreditamos também, como lembra Furlani (2010, p. 46), que “todo saber, de algum modo, produz efeitos sobre os sujeitos e deve ser considerado quando se pretende mudar comportamentos através da Educação”.

Considerações Finais

Como pudemos constatar ao longo deste estudo, os processos formativos de gênero que são acionados em muitas escolas, inclusive na escola do PIBID estudada, são atravessados por distintas concepções e práticas que, conseqüentemente, produzem comportamentos adequados para meninos e meninas desde a educação infantil, de modo a isentar-se das intencionalidades de proporcionar para as crianças o acesso às variadas dimensões da cultura infantil. Essas práticas, permeadas por traços tradicionais e cristalizados que detêm o poder de naturalizar e construir processos de normatização e normalização das relações hierárquicas e desiguais de gênero têm contribuído na escola – além da segregar meninos e meninas em espaços distintos – para aprendizagens e conseqüentemente, para a perpetuação da reprodução de estereótipos, preconceitos, discriminações e desigualdades de gênero em crianças desde suas primeiras passagens pelos bancos escolares.

As experiências apresentadas, proporcionadas pelo PIBID, assim como as contribuições dos (as) autores (as) referenciados, permitiu-nos compreender que umas das formas de irmos em contramão ao ensino sexista passa pelo constante processo de formação de professores e professoras, por meio de formação inicial e continuada, para que possam ter melhores capacidades de incorporar em suas práticas atitudes e posições reflexivas em relação às situações que acontecem cotidianamente nos espaços educacionais em relação aos problemas de gênero. Apontamentos sobre a necessidade de formação têm sido feitos por muitos (as) estudiosos das questões referentes às relações sociais de gênero e educação, a exemplo de Felipe e Guizzo (2013) que demonstram que o pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores e professoras, na maioria dos casos, continuam ensinando modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada para meninos e para meninas. Nesse sentido, um dos fatores do silenciamento da escola pode ser atribuído a uma grande carência no tocante à discussão de temas relacionados a gênero nos cursos de formação de profissionais da educação, o que, muitas vezes, dificulta a problematização de situações e temáticas emergidas no cotidiano escolar.

Referências

- AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2018.
- BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- BUTLER, J. **Corpos que pensam**: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CONNELL, R. W. Políticas de masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71725/40671>. Acesso em: 23 set. 2019.

COLE, B. **Príncipe Cinderelo**. Rio de Janeiro: Martins, 2002.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

FELIPE, J; GUIZZO, B. Entre batons, esmaltes e fantasias. *In*: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

FINCO, D. Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossexualização na infância. **Revista Gênero**, Niterói, v. 12, n. 2, p. 47-63, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31150>. Acesso em: 15 out. 2019.

FINCO, D. Educação infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. *In*: FILHO, A; PRADO, P. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FURLANI, J. Gêneros e sexualidades – problematizando a educação e processos de produção de conhecimentos. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 45-56, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18682>. Acesso em: 15 nov. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 12 ed. Paz e Terra: São Paulo, 2005.

GUIZZO, B. Salazar. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil. **Revista Ártemis**, João Pessoa, n. 6, p. 38-48, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2123>. Acesso em: 09 dez. 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MARÍN, J. G. **Novas Masculinidades**. O feminismo a (de) construir o homem. Associação Galega da Língua. Santiago de Compostela, Através Editora, 2018. (Coleção Alicerces).

MEYER, D; SOARES, R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. *In*: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MEYER, D. Cultura teuto-brasileira-evangélica no RS: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 25, p. 135-163, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48690>. Acesso em: 17 jan. 2020.

MEYER, D. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 591-603, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a19.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. de S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, N. W. S. **Pensando as relações sociais de gênero por meio de crianças**: um estudo em uma escola de educação infantil em Vitória da Conquista-BA. 2019. 171f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

PEREIRA, A. S; OLIVEIRA, E. M. B. de. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 273-288, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7061>. Acesso em: 05 nov. 2019.

ROSA, S. **O menino Nito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SABATH, R. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SCHIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302010000300017&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2020.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 9 jan. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WHITAKER, D. **Mulher & homem**: o mito da desigualdade. Moderna: São Paulo, 1988.

WENETZ, I. **Gênero e Sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 203f. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

XAVIER FILHA, C. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 51, p. 627-646, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782012000300008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 jan. 2020.

XAVIER FILHA, C. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 591-603, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000200019&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 jan. 2020.

Recebido em 30 de junho de 2020.
Aceito em 12 de abril de 2022.